



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων

POST GRADUATE THESIS

**Διδασκαλία Θεατρικής Αγωγής με στόχο τη συμπερίληψη μαθητών
με ΔΕΠΥ και ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας**



POST GRADUATE THESIS

**Teaching methods of Educational Drama regarding the inclusion of stu-
dents with ADHD and High Function Autism**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ειρήνη Φουρτούνη

Eirini Fourtouni

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Χριστίνα Φούντζουλα

Christina Fountzoula

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Teaching methods of Educational Drama regarding the inclusion of students
with ADHD and High Function Autism**

EIRINI FOURTOUNI

20117

renafourtouni@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

CHRISTINA FOUNTZOULA

SECOND SUPERVISOR

SIDIROPOULOU TRIFENI

AIGALEO 2022

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένη Ειρήνη Φουρτούνη του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 20117 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Όνομα(τα) φοιτητή(των)

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων που είχα την τύχη να εργαστώ τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Μου έδωσαν την ευκαιρία να παρατηρήσω την δική τους και την προσωπική μου εξέλιξη αλλά και να συνειδητοποιήσω την ανάγκη μου για περαιτέρω και πιο συστηματική εξερεύνηση των δυνατοτήτων μου ως παιδαγωγού.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω αυτή τη διπλωματική στους γονείς μου Ελένη και Νικόλαο που χωρίς αυτούς δεν θα είχα την ευκαιρία να συμμετέχω στο μεταπτυχιακό και στον σύζυγο μου Ηλία και το γιό μου Νικόλα που με βοήθησαν με την υπομονή και την υποστήριξη τους να την ολοκληρώσω.

Περίληψη

Στο Ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να συμπορευθεί με τις ανάγκες των καιρών, να αποβάλει τους κοινωνικούς και κάθε είδους αποκλεισμούς. Παράλληλα, έχει αναγνωρισθεί η αξία της Τέχνης και του Πολιτισμού στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθήματα από το χώρο της Τέχνης είναι αρωγός και αποτελεί ουσιαστικά κομμάτι της πολύπλευρης προσπάθειας για τη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διαπραγμάτευση της παραπάνω πρότασης αποτελεί και τον στόχο αυτής της διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα οφέλη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού με Υψηλή Λειτουργικότητα και τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις πρώτες τέσσερις τάξεις. Αρχικά, περιγράφεται η φύση των διαταραχών και οι μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν από αυτές. Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η μεθοδολογία του μαθήματος που βασίζεται στο θεατρικό παιχνίδι καθώς και η σημασία του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή μέσα σε αυτό. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα οφέλη που προσφέρει στα παιδιά με τις πιο πάνω διαταραχές όσον αφορά τις κοινωνικές, συμπεριφορικές και γνωστικές τους δεξιότητες αλλά και τη δημιουργία κλίματος συμπερίληψης για όλη την τάξη. Η έρευνα βασίζεται σε ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία καθώς και σε μελέτες περιπτώσεων στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Τα συμπεράσματα που διεξάγονται εδώ θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράτρυνση για περαιτέρω εμβάθυνση στα θέματα που αφορούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την Αισθητική Αγωγή γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: Θεατρική Αγωγή, Θεατρικό Παιχνίδι, Εμπυχωτής, Δ.Α.Φ υψηλής λειτουργικότητας, Δ.Ε.Π.-Υ., Συμπερίληψη.

Abstract

In recent years, the Greek school has made an effort to come to terms with the new demands of our time, to eliminate social and all kinds of exclusion. At the same time, the contribution of Art and Culture in the above goal has been recognized. The enrichment of the curriculum in primary schools with courses from the field of Art is helpful and is essentially part of the multifaceted effort to form an inclusive education. The argument of the above phrase consists the case of this dissertation. In particular, this essay will present the benefits of the Theatre Education for children who are in the Autism Spectrum with High Functionality and children with Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity in primary school and specifically in the first four grades. Firstly, it is described the nature of the disorders and the learning difficulties as well as the behavioral problems that come with. In the second part, follows the the methodology of the lesson based on the Theatre Game and the importance of the Teacher - Animateur in it. In the last part, there is a presentation of the benefits this lesson offers to these children in terms of social, behavioral and cognitive skills but also for the emergence of an inclusive education. The research is based on Greek and international bibliography as well as in case studies in Greece and abroad. The conclusions drawn here could be an incentive to further deepen the issues con

Key Words: Theatre Education, Educational Drama, Theatre Game, Animateur, Autism Spectrum with High Functionality, Attention Deficit Disorder, Hyperactivity, Inclusion.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Αφιερώσεις.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Συνοτομογραφίες.....	ix
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1. Παρουσίαση των Διαταραχών.....	3
1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας.....	3
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).....	6
Κεφάλαιο 2. Θεατρική Αγωγή.....	10
2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας και περιορισμοί.....	10
2.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού - Εμπνευστική και η Προεργασία.....	12
2.3. Τεχνικές και Στάδια της Θεατρικής Αγωγής.....	13
Κεφάλαιο 3. Θεατρική Αγωγή ως μέρος της Συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας.....	17
3.1. Οφέλη για τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας.....	17
Διάθεση για Παιχνίδι.....	17
Κοινωνικές Δεξιότητες και Ενσυναίσθηση.....	18
3.2. Οφέλη για τους μαθητές με Δ.Ε.Π.-Υ.....	19
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα και Περιορισμοί.....	21
Αναφορές.....	23
Πηγές Εικόνων.....	27
Εικόνα 1: https://www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/therapeutic-play	27

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση
ICD	International Classification of Diseases	Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας
ADI -R	autism diagnostic interview - revised	Διαγνωστική Συνέντευξη για τον Αυτισμό - Αναθεωρημένη

Πρόλογος

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής έχει μπει στο αναλυτικό πρόγραμμα της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας μόλις την τελευταία δεκαετία. Κατά τη διάρκεια της οποίας έχει εντατικοποιηθεί, επίσης, η προσπάθεια ώστε να συμπεριληφθούν στις τάξεις των σχολείων γενικού τύπου μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει το μάθημα της θεατρικής αγωγής στη δημιουργία συνθηκών που θα ευνοούν την αφομοίωση συμπεριληπτικών πρακτικών.

Συχνά αποτελεί πρόκληση η συνύπαρξη σε μια σχολική τάξη 20-25 μαθητών, ανάμεσα στους οποίους υπάρχουν μαθητές με τυπική ανάπτυξη, μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (ΔΑΦ) και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του τρόπου και του βαθμού που μπορεί το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και οι μέθοδοι του να βοηθήσουν στη ανάπτυξη υγιών σχέσεων και του αισθήματος της αποδοχής ώστε να μπορέσουν να ευνοηθεί μαθησιακά το σύνολο της τάξης.

Συγκεκριμένα, αρχικά θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα αυτών των δυο συνδρόμων καθώς και η συμπεριφορά τους μέσα στο πλαίσιο των τάξεων του δημοτικού σχολείου και οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η ανάλυση αυτή θα γίνει σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Έπειτα θα γίνει αναφορά και ανάλυση της έννοιας της θεατρικής αγωγής και των συνθηκών σύμφωνα με τις οποίες αυτό το μάθημα έχει ενταχθεί και λειτουργεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η ανάλυση θα στηριχθεί επίσης στην μέχρι τώρα υπάρχουσα βιβλιογραφία στο εξωτερικό αλλά κυρίως στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια ακολουθεί διερευνητική εργασία σε μελέτες περιπτώσεων που έχουν καταγραφεί σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Τα σημαντικότερα στοιχεία αυτής της ανάλυσης είναι οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν, οι δυσκολίες και η ανταπόκριση σε αυτές τις μεθόδους από τις διάφορες ομάδες μαθητών. Επίσης, σημαντικό στοιχείο αυτής της έρευνας είναι εάν οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας αυτού του μαθήματος ευόδωσαν ως προς την βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με τις προαναφερθείσες διαταραχές, του κλίματος της αποδοχής και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα στους μαθητές αλλά και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες μιας σχολικής μονάδας.

Σε αυτό το σημείο η έρευνα θα επικεντρωθεί στον να εντοπιστούν οι μέθοδοι και οι συνθήκες όπου μπορούν οι διαφορετικές ανάγκες και ρυθμοί μάθησης να συγκλίνουν. Να

εντοπιστούν, δηλαδή, εκείνες οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, η εναλλαγή τους και η διάρκεια τους που έχει αποδειχθεί ότι ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των συνδρόμων και διευκολύνουν την επικοινωνία των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους, την κατανόηση των κανόνων της τάξης καθώς και την καλλιέργεια εκφραστικών μέσων, λεκτικών και μη που θα μπορούσαν να βοηθήσουν και την απόδοση τους σε γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία, η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Εισαγωγή

Η επιλογή των δυο αυτών συνδρόμων και ο τρόπος που μπορούν αυτά να αντιμετωπιστούν και να συμπεριληφθούν μέσα στο πλαίσιο ενός γενικού τύπου σχολείου βασίζεται σε δυο παρατηρήσεις. Η πρώτη είναι η συχνότητα της εμφάνισης (Scounti M.) τους στο ελληνικό σχολείο αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Η δεύτερη είναι το μέγεθος της πρόκλησης που παρουσιάζεται για την εκπαιδευτική ομάδα στο να προσφέρουν ποιοτική διδασκαλία σε περίπτωση συνύπαρξης μαθητών με τις προαναφερθείσες διαγνώσεις. Πρόκληση που εκκινείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει το καθένα από αυτά ξεχωριστά.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να ξεκινήσει η παρούσα έρευνα με την εξέταση των χαρακτηριστικών των συνδρόμων ξεχωριστά και των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να προκαλέσουν στη σχολική ζωή των μαθητών που έχουν είτε ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας είτε ΔΕΠΥ. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος θα αποτελέσει την παρουσίαση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και των εργαλείων του και στο τρίτο μέρος οι δυνατότητες και τα οφέλη που παρέχονται μέσα από αυτά ώστε να ευοδώσουν οι συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Στο τέταρτο μέρος, θα γίνει απόπειρα να διεξαχθούν συμπεράσματα ικανά να αποτελέσουν αρωγούς προς μια ουσιαστικότερη ανίχνευση της αξίας αυτών των βιωματικών πρακτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με τα συγκεκριμένα σύνδρομα.

Το εύρος της ηλικίας των μαθητών που αφορά η παρούσα μελέτη είναι από 6 έως 10 ετών, δηλαδή κατά τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μεθοδολογικά η παρούσα εργασία στηρίζεται σε βιβλιογραφία, διαλέξεις, έρευνες, στατιστικούς πίνακες και συμπεράσματα που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία κυρίως χρόνια σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την έρευνα του μαθήματος της θεατρικής αγωγής η ξένη βιβλιογραφία αντλείται από πηγές που αναφέρονται στις μεθόδους που το μάθημα αυτό συμπεριλαμβάνει καθώς αυτές οι μέθοδοι έχουν εισαχθεί με διαφορετικό πλαίσιο στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.

Κεφάλαιο 1. Παρουσίαση των Διαταραχών

1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας

1.1.Περιγραφή

Βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού συνιστά η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι έρευνες και οι προσπάθειες για ένα τελικό και ολοκληρωμένο ορισμό αυτής της διαταραχής έχουν ιστορία περίπου 50 χρόνων κυρίως λόγω της περιπλοκότητας και τη μεγάλης ετερογένειας που παρουσιάζεται ως προς τα συμπτώματα, τη μορφή και τον βαθμό εμφάνισης τους. Το πιο πρόσφατο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης του 2013 συγκεντρώνει μέσα στο ίδιο φάσμα (spectrum) κάθε διάγνωση που βασίζεται σε δυο βασικούς τομείς κριτηρίων, τα «χρόνια ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε σύνθετα περιβάλλοντα και συγκεκριμένα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορά, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων» (Lord C. et al 2018). Το εύρος του φάσματος είναι αρκετά μεγάλο και περιλαμβάνει ήπιες - υψηλής λειτουργικότητας μέχρι και σοβαρές - χαμηλής λειτουργικότητας περιπτώσεις.

Οι περιπτώσεις που εξετάζονται σε αυτή την εργασία ανήκουν στην κατηγορία της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας. Τα άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας χαρακτηρίζονται συνήθως από φυσιολογική νοημοσύνη και δεν εμφανίζουν σημαντικές δυσλειτουργίες στη λεκτική και νοητική ανάπτυξη, κάτι που μπορεί να καθυστερήσει την διάγνωση έως την ηλικία των 6-11 χρόνων και καμιά φορά ως την ενηλικίωση (Faridi, F. et al. 2017). Παρόλα αυτά, τα παιδιά που εμφανίζουν χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής πρέπει να ανταπεξέλθουν σε μια σειρά από δυσκολίες κατά τη μάθηση τους. Στην περίπτωση της υψηλής λειτουργικότητας αξίζει να σημειωθεί ότι στο DSM-5 έχει συμπεριληφθεί και το σύνδρομο Asperger που στο παλαιότερο DSM-5 καθώς και στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (International Classification of Diseases ICD) αποτελούσε ξεχωριστό σύνδρομο με τα επιπλέον κριτήρια του υψηλού IQ και κάποια ιδιαίτερα ταλέντα. Στην παρούσα έρευνα θα ακολουθήσουμε την κατηγοριοποίηση του DSM-5.

1.2. Παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση της ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Η φυσιοπαθολογία του συνδρόμου καθώς και τα αίτια του βρίσκονται ακόμη υπό εξέταση χωρίς να έχει αναδειχθεί κάποια μεμονωμένη αιτία κοινώς αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα. Υπάρχουν πολλές έρευνες που η καθεμία εντοπίζει τη βάση της ΔΑΦ σε διαφορετικό παράγοντα. Η θεωρεία ότι οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες διαχωρίζεται

σε δυο υποκατηγορίες· σε ιδιοπαθητικά και δευτερογενή αίτια, όπου τα γενετικά αίτια συνδυάζονται με χρωμοσωμικές ανωμαλίες και περιβαλλοντικά αίτια. Σχετικές μελέτες συνδέουν συγκεκριμένα γονίδια (GABRB3 και SLC25A12) με τη ΔΑΦ χωρίς, όμως, να έχουν καταλήξει σε κάποια κοινή παραδοχή (Mirkonovic, B., & Gérardin, P. 2019). Σύμφωνα με άλλες έρευνες υπάρχουν χρωμοσωμικές ανωμαλίες και κυτταρογενετικές ανωμαλίες που συνδέονται με το σύνδρομο Fragile X (Reddy, K. 2005). Έχουν, επίσης, αποδοθεί αίτια για την επικοινωνία και την κοινωνική αντίληψη στον αυτισμό σε δυσλειτουργίες του υπόκαμπου, των φλοιοδών δομών, της αμυγδαλής του εγκεφάλου και του συγγενούς μεταχιακού συστήματος (Touchman R. 2003).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν περισσότερο το περιβάλλον και την κατάσταση της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Σύγχρονοι ερευνητές έχουν συνδέσει την εμφάνιση των συμπτωμάτων στην έκθεση της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε χημικές ουσίες όπως βαρέα μέταλλα, που βρίσκονται στο τρόφιμα, το νερό και αλλού. Άλλοι αιτιολογικοί παράγοντες που έχουν ερευνηθεί είναι η ηλικία των γονέων ή η έλλειψη ψευδαργύρου στον οργανισμό κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Οι λόγοι αυτοί σε συνδυασμό με την συγγένεια που εμφανίζουν κάποια συμπτώματα του συνδρόμου με άλλα σύνδρομα όπως η υπερκινητικότητα με το ADHD ή η εμμονή σε στερεοτυπικές κινήσεις ή ήχους με το Tourette καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη όχι μόνο την διάγνωση αλλά και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του συνδρόμου. Γίνεται, τέλος, λόγος για την θεωρία των οπιοειδών και την σύνδεση τους με την ΔΑΦ. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο αυτισμός οφείλεται στην αδυναμία του οργανισμού του παιδιού να αφομοιώσει οπιοειδή εξωγενούς προέλευσης όπως είναι η γλουτένη και η καζεΐνη (Mari-Bauset, S. et al. 2014).

Η ποικιλία των θεωριών της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες της ΔΑΦ στα παιδιά είναι λογικό να έχει προκαλέσει σύγχυση και αβεβαιότητα στους γονείς με παιδιά στο φάσμα. Γεγονός που έχει οδηγήσει στην στοχοποίηση και περαιτέρω εξωγενών παραγόντων όπως εμβόλια ή φαρμακευτική αγωγή χωρίς όμως να έχει αποδειχθεί ποτέ η σύνδεση τους επιστημονικά. Η επικρατέστερη άποψη είναι ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και για αυτό το λόγο και η διάγνωση βασίζεται στην διερεύνηση και καταγραφή των συμπτωμάτων όπως αυτά αναφέρονται στο DSM-5 μέσω κλινικής παρατήρησης ή εργαλείων όπως το ADI-R (autism diagnostic interview - revised). Και συνήθως προτείνεται μια πολύπλευρη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των αυτιστικών διαταραχών με βιολογικές, ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις (Αντωνίου, Α. Σ., & Δαλιανά, Ν. (2017).

1.2. Εμφάνιση των Χαρακτηριστικών της ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας στη Σχολική Ζωή

Όπως έχει ειπωθεί προγενέστερα η νοημοσύνη τους εμφανίζεται συνήθως να βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα και ίσως κάποιες φορές πάνω από το κανονικό όπως στην περίπτωση του Asperger. Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας που έρχονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από εξαιρετικά μεγάλες προκλήσεις για αυτά καθώς καλούνται να κατανοήσουν, να συγχρονιστούν και να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. Οι κυριότερες δυσκολίες του συνδρόμου εντοπίζονται στην κοινωνική επικοινωνία, φαντασία και αλληλεπίδραση. Εμφανίζουν εμμονές σε ρουτίνες, ειδικά ενδιαφέροντα, έχουν ευαισθησία σε μια ή περισσότερες αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή, γεύση), και εκδηλώνουν συχνά άγχος (Lock, R. H., & Bullard, H. R. 2004). Τίποτα λοιπόν στο σχολείο δεν φαίνεται να είναι τακτοποιημένο, ταξινομημένο και ελεύθερο από ενοχλητικά για αυτούς ερεθίσματα. Βρίσκονται λοιπόν σε μια δυσάρεστη και στρεσογόνα θέση πριν ακόμα καθίσουν στο θρανίο τους. Εκεί ίσως καταφέρουν να τακτοποιήσουν το δικό τους χώρο με αποτέλεσμα αν αυτή η μικρή τάξη διαταραχθεί για οποιοδήποτε λόγο όπως για παράδειγμα να γυρίσει ο μπροστινός συμμαθητής τους και να ακουμπήσει στα πράγματα τους μπορεί να πυροδοτήσει έξαρση άγχους και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, εύκολα μπορούν να αποσυντονιστούν και να αγκωθούν από οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμα καθώς και από άλλους έκτακτους αστάθμητους παράγοντες, όπως η αλλαγή της σειράς των θρανίων ή ο ερχομός ενός καινούργιου δασκάλου.

Άλλο χαρακτηριστικό σύμπτωμα είναι η αδυναμία τους να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και ενώ δεν τους λείπει η φαντασία με τη συμβατική έννοια του όρου δεν έχουν την “ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν σκέψεις, γνώσεις, συναισθήματα διαφορετικά από ότι ο ίδιος” (Theory of Mind, Cambridge Dictionary). Αντιλαμβάνονται τα λόγια μόνο κυριολεκτικά, δεν κατανοούν τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως τις εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος καθώς και τους άγραφους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς (Stephen P. 2001). Συνθήκες που δίνουν λάθος εντύπωση ως προς τις μαθησιακές ικανότητες τους και δυσχεραίνουν την αποδοχή τους από την παρέα των συνομηλίκων.

Η μνήμη τους, αντίθετα, είναι καταπληκτική αλλά δεν καταλαβαίνουν για παράδειγμα πότε να δώσουν τέλος σε μια κουβέντα και την σημασία που έχει η αλλαγή του τόνου της φωνής σε μια φράση έτσι ο λόγος τους μοιάζει μονότονος και μη εκφραστικός (Ami, K. et al.2000). Η απουσία εκφραστικότητας σε συνδιασμό με την συνήθως χαμηλή

επίδοση σε μαθήματα που απαιτούν συντονισμό και συγχρονισμό του σώματος όπως η φυσική αγωγή ή ο χορός δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο την ομαλή κοινωνικοποίηση τους και αποδοχή από τους συνομηλίκους. Στρατηγικές απομόνωσης που συνήθως επιτείνονται από τον τρόπο που προσπαθούν να διαχειριστούν το άγχος καθώς έχουν τη τάση να στρέφονται σε πράγματα που τους καθησυχάζουν όπως η άρνηση ή η απόδραση σε ένα φανταστικό κόσμο. Μπορεί ακόμα και σε ακραίες περιπτώσεις να κατηγορήσουν τον εαυτό τους ή να πάθουν κατάθλιψη. Στην προσπάθεια τους να καταστήσουν το κόσμο του λιγότερο αγχοτικό και περισσότερο προβλέψιμο προσφεύγουν σε επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως να τραβάνε γραμμές στο θρανίο τους, να χτυπούν επαναλαμβανόμενα την καρέκλα ή να επαναλαμβάνουν κάποιον ήχο ή φράση ακόμα και το απλανές βλέμμα αποτελεί μέρος της άμυνας τους

2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

2.1. Περιγραφή

Πρόκειται για μια από τις πιο συνηθισμένες νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα πριν από το 7^ο έτος. Απαντάται τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια με πολλές έρευνες να εμφανίζουν τα ποσοστά των αγοριών τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερα σε σύγκριση με αυτά των κοριτσιών αν και υπάρχει η πιθανότητα αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια σπανιώς εμφανίζουν και υπερκινητικότητα, χαρακτηριστικό που καθιστά την διαταραχή εμφανέστερη (Scahill L. 2000). Δεν υπάρχει βιοιατρικό εργαστηριακό τεστ για την ΔΕΠ-Υ προς το παρόν, η φυσιοπαθολογία της δεν είναι επαρκώς κατανοητή αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι έχει γενετική βάση με την πιθανότητα να εμπλέκονται πολλά γονίδια με ελάχιστη εξατομικευμένη επίδραση (Gail. T. et al. 2009). Βασικά συμπτώματα της διαταραχής που θα αναλυθούν παρακάτω είναι η αδυναμία συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Με βάση την επικράτηση ενός ή περισσοτέρων από τα κύρια συμπτώματα χωρίζεται σε τρεις βασικούς τύπους: ΔΕΠ -Υ πρωταρχικά Ελλειμματικής Προσοχής, ΔΕΠ -Υ πρωταρχικά υπερκινητικού - παρορμητικού τύπου και Μικτός / Συνδιασμένος τύπος ΔΕΠ-Υ. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια διαταραχή με αυξημένα ποσοστά συνοσυρότητας, γεγονός που εμποδίζει αρκετά συχνά τη σωστή και έγκαιρη διάγνωση. Συγκεκριμένα η ΔΕΠ-Υ πολύ συχνά συνοδεύεται με αγχώδης διαταραχή (25%-30%), μείζονα καταθλιπτική διαταραχή (25%-30%), εναντιωματική προκλητική διαταραχή (ΕΠΔ) (45%-55%) και διαταραχές της συμπεριφοράς (35%-45%) (Barkley, 2006b).

1.2.2. Παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ

Μέχρι σήμερα δεν έχει εντοπιστεί κάποιο μεμονωμένο γονίδιο ως κύριο αίτιο της διαταραχής αλλά μελέτες έχουν ασχοληθεί περισσότερο με τους συσχετισμούς γονιδίων ειδικά στις διακυμάνσεις των νευροδιαβιβαστών της ντοπαμίνης D4 (Gail. T. et al. 2009). Η θεωρία αυτή φαίνεται να έχει κάποια βάση καθώς οι συγκεκριμένοι νευροδιαβιβαστές λειτουργούν στις περιοχές του εγκεφάλου που έχουν θεωρηθεί προβληματικές (Anastopoulos & Barkley, 1988). Κατα συνέπεια δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία ώστε να αποδειχθεί η κληρονομικότητα της διαταραχής από τους γονείς στο παιδί παρόλο που έρευνες ανάμεσα σε βιολογικούς και θετούς γονείς υιοθετημένων παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν παρουσιάσει ισχυρή οικογενειακή γενετική συμβολή στην εμφάνιση της διαταραχής (Pauls & David L. 1991).

Περισσότερο υποστηρίζεται η νευροαναπτυξιακή βάση της διαταραχής τα τελευταία χρόνια καθώς τα κύρια συμπτώματα της συνδέονται με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές που οφείλονται σε νευρολογικές βλάβες, όπως μαθησιακές δυσκολίες, κινησιολογικές ή λεκτικές διαταραχές. Κατα τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα ερευνητές είχαν συνδέσει τα συμπτώματα ατόμων με ΔΕΠ-Υ και ατόμων που είχαν κάποια βλάβη ή τραυματισμό στο μετωπιαίο λοβό και, ειδικότερα, στον προμετωπιαίο φλοιό του εγκεφάλου (Mattes, 1980' Benton, 1991 Heilman et al., 1991). Σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες ενισχύεται ο συσχετισμός της ΔΕΠ-Υ με ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, κυρίως στις προμετωπιαίες περιοχές, που πιθανότατα προέκυψαν κατά την εμβρυϊκή περίοδο, καθώς το πρόσθιο μέρος του εγκεφάλου είναι υπεύθυνο για τον σχεδιασμό της ακολουθίας των πράξεων, τον έλεγχο των παρορμήσεων, τον υπολογισμό του χρόνου, αλλά και άλλων σύνθετων σκέψεων που εκκινούν από τη μνήμη πριν την εκτέλεση των πράξεων. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από νευροφυσιολογικές μετρήσεις όπως δοκιμασίες επαγρύπνησης (vigilance tests) όπου διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερες επιδόσεις ενώ βελτιώνονται μετά τη χορήγηση διεγερτικών φαρμάκων (Frank Y. 1993).

Παρόλα αυτά, δεν θα μπορούσε η μελέτη των παραγόντων που προκαλούν τη ΔΕΠ-Υ να περιοριστεί μόνο σε γενετικούς και νευρολογικούς παράγοντες. Οι περισσότερες μελέτες σήμερα συγκλίνουν στην παραδοχή ότι πρόκειται για μια αλληλεπίδραση των γενετικών και νευρο-αναπτυξιακών παραγόντων με περιβαλλοντικούς, ψυχοκοινωνικούς και διατροφικούς παράγοντες αν και για αυτούς έχει αποδειχθεί ότι δεν αποτελούν τόσο στοιχεία της αιτιολογίας αλλά περισσότερο παράγοντες της ομαλής κοινωνικοποίησης του ατόμου (Δρίτσα Μ. 2017).

1.2.3. Εμφάνιση των Χαρακτηριστικών της Διαταραχής στη Σχολική Ζωή

Η διάγνωση όπως έχει ήδη ειπωθεί βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση των συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα, στο DSM-5 περιγράφονται 9 συμπτώματα και για τους τρεις τύπους ΔΕΠ-Υ, όπου όμως αναφέρεται ότι για να υπάρξει διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε ένα παιδί σχολικής ηλικίας πρέπει να εμφανίζονται έξι ή περισσότερα ελλειματικής προσοχής ή και υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας και να παραμένουν για τουλάχιστον έξι μήνες σε βαθμό που να θεωρούνται ανεπαρκή σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο και με αρνητικό αντίκτυπο σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο.

Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι λογικό να φανούν πολύ πιο έντονα κατά την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο και να ανησυχήσει περισσότερο το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να αναζητήσει επαγγελματική βοήθεια από εξειδικευμένη ομάδα, ειδικά αν δεν συνοδεύεται από υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα. Για το λόγο αυτό τα παιδιά που φτάνουν στην πρώτη δημοτικού σπανίως έχουν ήδη διάγνωση για ΔΕΠ-Υ καθώς τα συμπτώματα της διαταραχής πυροδοτούνται από τις αυξημένες απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου σε σχέση με αυτές στο νηπιαγωγείο και τον παιδικό σταθμό. Είναι η πρώτη φορά που τους ζητιέται, από το σχολικό περιβάλλον τουλάχιστον, να περιοριστούν σε μια καρέκλα για 6 διδακτικές ώρες με 45' διάλειμμα στο σύνολο. Να κοιτάζουν σε δυο συγκεκριμένα σημεία, ευθεία μπροστά προς τον πίνακα και κάτω μπροστά προς το θρανίο τους. Να εκτελούν διαδικασίες επαναλαμβανόμενες χωρίς άλλο ενδιαφέρον πέραν της μάθησης τις περισσότερες φορές. Να οργανώνουν τη σκέψη και τα πράγματα τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις των διδασκόντων και να συγχρονιστούν με το σύνολο της τάξης των 25 παιδιών κατά μέσο όρο. Και όλα αυτά ενώ βρίσκονται σε ένα καινούργιο περιβάλλον, άγνωστο και γεμάτο νέα ερεθίσματα. Μια συνθήκη που αναμφίβολα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για κάθε παιδί της ηλικίας μεταξύ 5,5 και 6,5 στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ιδιαίτερα μπορεί να προκαλέσει πολύ μεγαλύτερο σοκ και η εκτέλεση των νέων τους καθηκόντων να φανεί ακατόρθωτη.

Η αδυναμία συγκέντρωσης καθώς δυσκολεύει το επίπεδο της πνευματικής προσπάθειας που απαιτείται για να εκτελέσουν δραστηριότητες του σχολείου βρίσκεται στη βάση μιας σειράς από μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί εύκολα ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ να χάσει τον ειρμό του μαθήματος και να αρχίσει να περιφέρεται μέσα στην τάξη, ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ψάχνοντας να βρει ενδιαφέρον σε αντικείμενα που δεν άπτονται του μαθήματος ενώ αυτά που οφείλει να χρησιμοποιεί για το μάθημα να βρίσκονται στο πάτωμα ή μέσα στην τσάντα του ή ακόμα και στο σπίτι του ξεχασμένα.

Αδυνατεί να παρακολουθήσει όλες τις οδηγίες βήμα προς βήμα καθώς η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα αλλά ακόμα και από τις ίδιες του τις σκέψεις. Διατηρεί συνήθως την εικόνα του ονειροπόλου και ακατάστατου μαθητή που ακόμα και μετά από κινητοποίηση του παιδαγωγού χάνει το ενδιαφέρον του και δεν φτάνει στην ολοκλήρωση μιας εργασίας. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες, βαριέται, απογοητεύεται, εγκαταλείπει εύκολα την προσπάθεια και παρασύρεται σε εναλλακτικές δραστηριότητες. Οι λέξεις απροσεξία, ακαταστασία και τεμπελιά χαρακτηρίζουν τα γραπτά τους καθώς μέσα στο ίδιο κείμενο μπορεί να έχουν γράψει την ίδια λέξη και με τη σωστή και με τη λάθος ορθογραφία. Εμφανίζονται αμελείς ως προς τις υποχρεώσεις τους και ξεχνάνε συχνά να κάνουν αυτά που έχουν συμφωνήσει πριν ότι θα κάνουν. Χαρακτηριστικά που μπορεί να παρεξηγηθούν ως ασυνειδησία ή τεμπελιά αλλά είναι απόρροια της διαταραχής. Η εικόνα αυτή, βέβαια, δεν είναι απόλυτη καθώς, όπως έχει ήδη σημειωθεί η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια και μπορεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να καταφέρνει παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει να μην παρουσιάζει τις παραπάνω μαθησιακές δυσκολίες ή τουλάχιστον όχι σε ανησυχητικό βαθμό.

Η δεύτερη κατηγορία συμπτωμάτων αποτελεί και την πιο ενοχλητική για το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και προκαλεί επιπλήξεις και τιμωρίες εις βάρος του. Πρόκειται για την υπερκινητικότητα, η οποία βέβαια έχει και το χαρακτηριστικό ότι δεν έχει σταθερά στοιχεία αλλά μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού. Η ανάγκη τους για κινητικότητα είναι πολύ αυξημένη και την ικανοποιεί τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας, κάνοντας ένα σωρό παράτολμες και επικίνδυνες δραστηριότητες ακόμα και σε χώρους που αυτό δεν επιτρέπεται. Δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του, ακόμα και όταν το πετυχαίνει αυτό κινεί νευρικά τα άκρα του, στριφογυρίζει και κάνει απότομες κινήσεις δείχνοντας ότι καταβάλει πολύ μεγάλη προσπάθεια να μην σηκωθεί από αυτή. Πειράζει συχνά θορυβώδη αντικείμενα ή και τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη και μιλάει υπερβολικά. Αναζητά συνεχώς αφορμές για να σηκωθεί από τη θέση του για να πιάσει για παράδειγμα το μολύβι το οποίο προηγουμένως επίτηδες έριξε κάτω. Έχει πολύ μεγάλη ανάγκη να γίνει αρεστός στους άλλους και για αυτό συχνά γίνεται ο “κλόουν της τάξης”.

Η τρίτη κατηγορία συμπτωμάτων σύμφωνα πάντα με το DSM-5, αυτή της παρορμητικότητας είναι η πιο στενά συνδεδεμένη με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Διακρίνονται από έλλειψη αυτοελέγχου σε επίπεδο λόγου, πράξεων και συναισθηματικού τομέα. (Douglas, V. 1972). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βιάζονται να απαντήσουν πριν ακούσουν καλά την ερώτηση οπότε η απάντησή τους πιθανόν να

δημιουργήσει εσφαλμένη εικόνα για το γνωστικό τους επίπεδο και την νοημοσύνη τους. Ενεργούν και μιλούν πολύ αυθόρμητα πριν προλάβουν να σκεφτούν με αποτέλεσμα να γίνονται ενοχλητικοί στους άλλους. Δεν μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους, διακόπτουν συζητήσεις τρίτων λέγοντας αυτό που έχουν στο μυαλό τους ή που νομίζουν ότι συζητιέται με αποτέλεσμα να γίνονται δυσάρεστοι. Η ανυπομονησία τους ωθεί να παραβιάζουν κανόνες δραστηριοτήτων και παιχνιδιών και να ξεσπάνε με θυμό όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως και όποτε τα περιμένουν. Επιπλέον, εξαιτίας της παρορμητικότητας και του ενθουσιασμού τους μπορεί να προκαλέσουν ατυχήματα στον εαυτό τους ή σε τρίτους. Πράξεις και συνήθειες που προκαλούνε δυσαρέσκεια στους συνομηλίκους τους και καθιστούν την κοινωνικοποίηση τους ιδιαίτερα περίπλοκη. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις τιμωρίες που αναγκάζονται να επιβάλουν οι παιδαγωγοί εξαιτίας αυτής της ανεξέλεγκτης συμπεριφοράς τους όπως χαρακτηρίζεται από τους ίδιους δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και σε ακραίες περιπτώσεις απομόνωσης.

Κεφάλαιο 2. Θεατρική Αγωγή

2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας και περιορισμοί

Ετυμολογικά η Θεατρική Αγωγή, που από αυτό το σημείο και έπειτα θα αναγράφεται ως Θ.Α για λόγους οικονομίας, περιλαμβάνει τόσο τον όρο Θέατρο όσο και τον όρο Αγωγή. Συναντώνται σε αυτή την έννοια δυο κόσμοι, ή πιο συγκεκριμένα δυο πτυχές του πολιτισμού με μακρά πορεία και αξία στην ιστορία της ανάπτυξης και της καλλιέργειας της ανθρώπινης σκέψης. Πρόκειται για τον κόσμο της Τέχνης του Θεάτρου και της Αγωγής, της πιο συστηματικής παιδείας. Σε αυτό το σημείο δεν θα γίνει ενδελεχής ιστορική αναδρομή του παιδαγωγικού ρόλου που έπαιξε το θέατρο αυτό καθαυτό ως είδος από την αρχαιότητα ως σήμερα, θα απομονωθεί μόνο το γεγονός ότι η χρήση της τέχνης του θεάτρου ως αγωγή των πολιτών έχει πολύ μακρά πορεία από τη γέννηση του έως σήμερα στην Ελλάδα και τον κόσμο.

Αυτή η εργασία θα επικεντρωθεί στην μορφή με την οποία έχει εισαχθεί το θέατρο στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία γενικού τύπου, όπου φοιτούν και μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠ-Υ. Ένας επιπλέον περιορισμός απαραίτητος προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο βασικός στόχος αυτής της μελέτης είναι η τοποθέτηση της Θεατρικής Αγωγής στο πλαίσιο του μαθήματος, όπως αυτό έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αποτελεί μέρος της Αισθητικής Αγωγής μαζί με τη Μουσική και τα Εικαστικά και διδάσκεται μόνο

μια διδακτική ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Επίσης, οι κτιριακές συνθήκες των σχολείων σπανίως επιτρέπουν την ύπαρξη αίθουσας κατάλληλης για τη διδασκαλία του μαθήματος. Παρόλα αυτά, οι τεχνικές του μαθήματος μπορούν να αξιοποιηθούν και να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες κάθε φορά συνθήκες καθώς οι περισσότερες από αυτές στηρίζονται στη χρήση του λόγου και του σώματος.

Για την καλύτερη κατανόηση της Θ.Α σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να αναλυθεί ένας εξίσου σημαντικός όρος, το Θεατρικό Παιχνίδι. Πρόκειται για τον συνδυασμό κρικό μεταξύ θεάτρου και διδασκαλίας. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι ακριβώς θέατρο και σίγουρα είναι κάτι παραπάνω από απλό παιχνίδι. Έχει ξεκάθαρους κανόνες που διαμορφώνονται με γνώμονα την παιδαγωγική τους αξία και αντλεί υλικό και μεθόδους από τον χώρο της θεατρικής τέχνης χωρίς το θέαμα να αποτελεί πάντα το βασικό του στόχο όπως συμβαίνει στο χώρο του θεάτρου.

Ο όρος παιχνίδι από μόνος του ενέχει τον κίνδυνο να παρεξηγηθεί λόγω της ελαφρότητας και της χαράς που απορρέει από αυτό. Για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι ευεργετικά θα πρέπει προηγουμένως να απενοχοποιηθεί και να αναγνωριστούν οι δυναμικές του. Έχει στοιχεία που ενδυναμώνουν την αξία του ως παιδαγωγικό εργαλείο καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτό αβίαστα και με μεγαλύτερη θέληση. Η παιδαγωγική και θεραπευτική αξία του παιχνιδιού έχει αποτελέσει θέμα μελέτης ερευνητών από διάφορους τομείς της επιστήμης όπως της ψυχολογία, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής. Η ρομαντική άποψη του Schiller για το παιχνίδι «Ο άνθρωπος παίζει όταν έχει πλήρη επίγνωση της λέξης άνθρωπος και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνο όταν παίζει» περικλύει την έννοια της συμφιλίωσης του διανοητικού με το αισθητηριακό μέρος ενός ατόμου (Lenormand, M. 2018). Παρά τις πολλές αποψεις και ορισμούς που του έχουν αποδοθεί κατά καιρούς είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο που αν και ξεκινάει από βιολογικές εννομήσεις έχει κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο (Hyndman, B. et al 2014).

Συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι δανείζεται στοιχεία από το θέατρο όπως το παιχνίδι ρόλων, την παντομίμα, τον αυτοσχεδιασμό, την δραματοποίηση. Πρόκειται για μια ελεύθερη και αυθόρμητη δραστηριότητα που η δομή της καθορίζεται από τις συνθήκες, σύμφωνα με τις οποίες διεξάγεται το παιχνίδι κάθε φορά.

Το θεατρικό παιχνίδι που στοχεύει στο να συμπεριλάβει παιδιά τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας χρειάζεται ακόμα μεγαλύτερη εξέταση των συνθηκών, εμπάθυνση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών που συμμετέχουν και

συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα που έχει αναλάβει την ένταξη των παιδιών με διαταραχές.

2.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού - Εμπυχωτή και η Προεργασία

Στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής χρησιμοποιείται ο όρος εμπυχωτής περισσότερο παρά ο όρος δάσκαλος. Σημαίνει δίνω ψυχή σε κάτι άψυχο αλλά στην περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού σημαίνει δίνω πνοή στην ανθρώπινη ψυχή, κινητοποιώ το δυναμικό της ώστε να αναδυθεί ό,τι καλύτερο υπάρχει μέσα της. Πρόκειται για πιστή μετάφραση του γαλλικού *Animateur* και στα αγγλικά ονομάζεται *Game Team Builder*. Με αυτή την έννοια εμπυχωτής μπορεί να είναι οποιοσδήποτε ασχολείται με τη δυναμική μιας ομάδας. Συγκεκριμένα, ο εμπυχωτής του θεατρικού παιχνιδιού επαναπροσδιορίζει το κέντρο της ομάδας κάθε φορά, βοηθάει τα παιδιά να ωριμάσουν και να σταθούν στα πόδια τους. Ενεργοποιεί και οργανώνει τις δράσεις των μαθητών μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας. Είναι ο παράγοντας ο οποίος οφείλει να φροντίσει για τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος και την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών προκειμένου να μπορέσει να αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι.

Παρόλο που πιο πάνω αναφέρεται ότι εμπυχωτής μπορεί να γίνει οποιοσδήποτε στο θεατρικό παιχνίδι συγκεκριμένα ο εμπυχωτής πρέπει να είναι κάποιος που να γνωρίζει και να έχει δοκιμάσει τις τεχνικές και τα στάδια τόσο της τέχνης του θεάτρου όσο και του θεατρικού παιχνιδιού. Όσον αφορά τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού μέσα σε μια τάξη, όπου φοιτούν και μαθητές με τις προαναφερθείσες διαγνώσεις οφείλει πέρα από τις διερευνητικά μαθήματα ή αλλιώς δραστηριότητες γνωριμίας, να μελετήσει τους φακέλους των μαθητών με τις διαγνώσεις καθώς και να συμβουλευτεί τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου. Είναι καλό να έχει συναντηθεί και συμβουλευτεί όλο το προσωπικό του σχολείου που γνωρίζει και έχει εμπειρία ή διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη. Εάν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων καθώς σε περίπτωση που βρίσκεται εντός της τάξης κατά τη διενέργεια του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται και αυτός εμπυχωτής και συνεργάτης. Επίσης, οφείλει να συνεργαστεί με όλη τη διεπιστημονική ομάδα που διαθέτει το σχολείο, όπως τον εκπαιδευτικό της τάξης, του τμήματος ένταξης, τον ψυχολόγο και όποια άλλη ειδικότητα διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη όπως τον γυμναστή, τον μουσικό, τον εικαστικό και τον δάσκαλο πληροφορικής.

Τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος βοηθάει κατά πολύ η προετοιμασία του χώρου. Ιδανικό είναι να υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα όπου τα παιδιά θα μπορούν να βγάλουν τα παπούτσια τους και να κινηθούν άνετα με ασφάλεια. Ένας άδειος, καθαρός και ζεστός

χώρος είναι αρκετός. Από εκεί και έπειτα το περιβάλλον γίνεται ακόμα πιο ευχάριστο και λειτουργικό για το θεατρικό παιχνίδι όταν εμπλουτιστεί με μουσική, ένα μπαούλο με υφάσματα, κούκλες και άλλα αντικείμενα που να χρησιμοποιούνται με φαντασία ή ακόμα καλύτερα ένα βεστιάριο όπως αυτό που συχνά συναντάται στην προσχολική αγωγή ως σημείο μεταμφίσεων. Ακόμη και όταν ο εμπυχωτής καλείται να διενεργήσει θεατρικό παιχνίδι μέσα σε μια σχολική τάξη γεμάτη θρανία είναι ωφέλιμο να μεταμορφώνει το περιβάλλον ή τουλάχιστον το κλίμα της τάξης. Για παράδειγμα μπορεί να μετακινεί τα θρανία, να βάζει μουσική, να βρίσκει μια πιο ήσυχη γωνιά για συγκέντρωση ή να φέρνει ένα κουτί από όπου θα βγάλει διάφορα θεατρικά αντικείμενα ή απλώς ένα κουτί με γρίφους και ιδέες για παιχνίδια. Με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα εάν υπάρχει μπορεί να δείξει εικόνες για έμπνευση ή να μετατρέψει τον ίδιο τον πίνακα σε κουκλοθέατρο.

Είναι καθήκον του εμπυχωτή να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ανάλογα με τα δεδομένα. Για την κατανόηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των παιδιών της τάξης και της αποδοχής που απολαμβάνουν τα παιδιά με διαγνώσεις από τους συμμαθητές τους ο εμπυχωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει τα πρώτα ομαδικά παιχνίδια γνωριμίας στον κύκλο. Μια απλή εντολή, για παράδειγμα, “κάντε κύκλο” καταδεικνύει άμεσα και καθαρά τις σχέσεις που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους. Βγαίνοντας από τις προκαθορισμένες από το δάσκαλο θέσεις τους επιλέγουν ενστικτωδώς τη θέση τους μέσα στον κύκλο και ποιον θα πιάσουν. Έτσι μπορεί κάποια παιδιά να μην τα πιάσει κανείς ή και να μείνουν έξω από τον κύκλο τελείως. Ενώ η ίδια εντολή με άλλα λόγια, με ξεκάθαρο στόχο και εξωτερικό εμπόδιο όπως “βάλτε στον κύκλο προστασίας την μπάλα πριν ξυπνήσει ο ελέφαντας” όπου με τον κύκλο προστασίας εννοείται ο κύκλος των μαθητών και ο ελέφαντας είναι ο εμπυχωτής οδηγεί πολύ γρήγορα σε μια ευχάριστη συνεργασία και ομοψυχία, όπου ο ένας βοηθάει τον άλλο προκειμένου να κερδίσει η ομάδα. Είναι και μια δοκιμή για να φανεί εάν ένα παιδί που έχει παρατηρηθεί ότι ταράζεται από το άγγιγμα των άλλων θα κάνει την προσπάθεια να μπει στον κύκλο για χάρη του παιχνιδιού και της διασκέδασης ή θα παραμείνει απέξω. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να του ανατεθεί άλλος ρόλος, όπως αυτός που θα φέρει την μπάλα στον κύκλο. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής θα καταλάβει το επίπεδο εμπιστοσύνης και συνεργασίας της ομάδας ώστε να διαμορφώσει τις επόμενες δραστηριότητες κατάλληλα.

2.3. Τεχνικές και Στάδια της Θεατρικής Αγωγής

Το θεατρικό παιχνίδι όπως έχει προαναφερθεί έλκει τα βασικά του στοιχεία από το θέατρο αλλά εμπνέεται και από το απλό παιχνίδι ή ακόμα και από την ίδια τη ζωή. Από την ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ο διαχωρισμός του σε επτά βασικές αρχές και διενεργείται σε

τέσσερα στάδια. Οι αρχές αυτές είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η μάσκα-κούκλα, η αποστασιοποίηση και το γκροτέσκο. Τα στάδια χωρίζονται σε αυτό της απελευθέρωσης, της αναδημιουργίας, της εκτέλεσης και της ανάλυσης. Μπορεί ο παιδαγωγός να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε συνδυασμό κρίνει ότι είναι ο πιο κατάλληλος σε καθένα από τα τέσσερα στάδια παρόλα αυτά η διατήρηση της σειράς αυτών των σταδίων είναι απαραίτητη (Κουρετζής, Λ. 1991).

Σωματική Έκφραση

Το σώμα και η εξοικείωση του με τον χώρο και την ομάδα βρίσκεται στο εναρκτήριο στάδιο του θεατρικού παιχνιδιού και στο κέντρο όλων των δραστηριοτήτων. Είναι απαραίτητο πριν από κάθε δράση όλα τα παιδιά να δοκιμάσουν να εκφραστούν με το σώμα τους και να αισθανθούν όμορφα για αυτό.

Η αυτοέκθεση στην ομάδα των συμμαθητών δεν είναι καθόλου αυτονόητη αντιθέτως είναι μια από τις πιο δύσκολες διαδικασίες αλλά ταυτόχρονα τις πιο ευχάριστες. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά ήδη γνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν διαμορφώσει κάποια άποψη για τον τρόπο που τους βλέπουν οι συμμαθητές τους και είτε δεν θέλουν να την χαλάσουν είτε η ίδια αποτελεί εμπόδιο στο να εκτεθούν. Ακόμη και όταν δεν γνωρίζονται καθόλου και πρόκειται να γνωριστούν μέσα από το παιχνίδι η αμηχανία του καινούργιου μπορεί επίσης να τους εμποδίσει. Ανασταλτικοί παράγοντες που καταλύονται όταν το παιχνίδι παρουσιάζει ενδιαφέρον και ο εμπυχωτής φαίνεται δεκτικός και κατανοητός. Έτσι, ανυπομονούν για την απόλαυση που θα πάρουν από αυτό και προχωράνε στην αυτοέκθεση.

Αυτοσχεδιασμός

Συνδέεται με το σώμα, χωρίς να περιορίζεται μόνο σε αυτό. Βασίζεται στον αυθορμητισμό και την φαντασία των παιδιών. Όπως και στο θέατρο δεν υπάρχει κείμενο, στηρίζεται στην μίμηση της πραγματικής ζωής και την έμπνευση της στιγμής. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν με οδηγό τη δική τους φαντασία, να πειραματιστούν και να εκφραστούν ελεύθερα.

Ανάλογα με τον βαθμό παρέμβασης του εκπαιδευτικού και το στάδιο του θεατρικού παιχνιδιού υπάρχουν τέσσερα είδη αυτοσχεδιασμού. Ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, όπου το θέμα δίνεται από τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή, ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός, όπου τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το κυρίως θέμα, ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός, που προκύπτει από ένα άλλο συμβάν, και ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός, ο οποίος αποτελεί αποτέλεσμα προηγούμενων αυτοσχεδιασμών (Κουρετζής, 1991).

Εκμετάλλευση του Τυχαίου

Η τεχνική αυτή έχει την ίδια καταγωγή όπως και ο αυτοσχεδιασμός και αφορά στην χρήση τυχαίων ερεθισμάτων που μπορούν να φανούν χρήσιμα στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτά τα ερεθίσματα μπορεί να είναι οτιδήποτε, για παράδειγμα μια κίνηση ή μια φράση. Η επιλογή του τυχαίου ερεθίσματος μπορεί να γίνει τόσο από τον παιδαγωγό-εμπυχωτή όσο και από τα παιδιά αρκεί ο εμπυχωτής να έχει φροντίσει κάπως για τα τυχαία που μπορεί να προκύψουν.

Μάσκα - Κούκλα ή αλλιώς Θέατρο του Αντικειμένου

Η μάσκα όπως και η κούκλα αποτελούσαν από τους αρχαίους πολιτισμούς μέσο απελευθέρωσης. Πίσω από τη μάσκα το παιδί μπορεί να εκφραστεί πιο ελεύθερα νιώθοντας ότι κρύβεται πίσω από το πρόσωπο που συμβολίζει η μάσκα και να χαρεί ακόμα περισσότερο για αυτή του τη μεταμόρφωση. Ειδικά αν έχει επιλέξει το χαρακτήρα της μάσκας και την έχει φτιάξει το ίδιο.

Επίσης, με την κούκλα μπορεί να έχει το ίδιο αποτέλεσμα. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν εξετάσει τις θεραπευτικές ικανότητες του παιχνιδιού με τις κούκλες σε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα είτε βιολογικό είτε μαθησιακό (Κουλουμπή - Πάλμου, Β. 2016). Κατά συνέπεια, οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών είτε προσωποποιημένο είτε απλώς με μια άλλη υπόσταση, για παράδειγμα μια καρτέκλα ως κουρευτική μηχανή του γκαζόν.

Παντομίμα

Το σώμα αποτελεί και πάλι την ουσία αυτής της τεχνικής μόνο που αυτή τη φορά χρησιμοποιείται ως ένα άλλο είδος λόγου, μη εκφωνούμενου (Κουρεντζής, Λ. 1991). Καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και την συγκέντρωση. Τα παιδιά για παράδειγμα πρέπει να θυμηθούνε τις λεπτομέρειες της στάσης του σώματος που έχει ένας άνθρωπος που στέκεται περιμένοντας το λεωφορείο και τις διαφορές που έχει από το σώμα που στέκεται μέσα σε αυτό. Λεπτομέρειες όπως η θέση που έχουν τα χέρια σε σχέση με το περιβάλλον, τα πόδια, το βλέμμα και έπειτα να τις εφαρμόσουν οι ίδιοι. Η χρήση του σώματος ως μέσο διαλόγου και έκφρασης αποτελεί διέξοδο για τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τον εσωτερικό τους πλούτο.

Δραματοποίηση - Αποστασιοποίηση

Η δραματοποίηση με λίγα λόγια είναι η μετατροπή οποιουδήποτε κειμένου, τραγουδιού, παραμυθιού ή ακόμα και εικόνων σε δράση - θέατρο. Η διαδικασία αυτής της μετατροπής είναι εξαιρετικά δημιουργική για τα παιδιά. Λαμβάνουν άμεσα αποφάσεις για τους ρόλους,

τις κινήσεις και τη σκηνική σύνθεση μια δράσης. Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, με βάση τον περιβάλλοντα χώρο και τα υλικά που τους δίνονται. Περιλαμβάνει επιμέρους εργαλεία που όπως ο ρόλος στον πίνακα, η αφήγηση, η δημιουργία σκηνικών απαιτούνε τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως την αυτενέργεια, την επίλυση προβλημάτων ή δημιουργία ιστοριών - storytelling.

Γκροτέσκο

Είναι το στοιχείο αυτό της θεατρικού παιχνιδιού στο οποίο κυριαρχεί η υπερβολή. Ανάλογα με την περίσταση και τον τρόπο που συνοδεύει άλλες δραστηριότητες μπορεί να αυξήσει δραματικά το ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι ή και να τα απομακρύνει τελείως από αυτό. Πρόκειται για μια τεχνική εξαιρετικά ενδιαφέρουσα καθώς ισορροπεί τη λογική με το παράλογο. Μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο εκτόνωσης, να μειώσει τις αναστολές τους και να απομακρύνει τον φόβο της αποτυχίας και τον ανταγωνισμό.

Στάδια Θεατρικού Παιχνιδιού

Κάθε θεατρικό παιχνίδι ξεκινάει με το στάδιο της απελευθέρωσης. Είναι το πιο κρίσιμο στάδιο καθώς η επιτυχία του προϋποθέτει και την επιτυχία όλου του μαθήματος. Σε αυτό το στάδιο ο εμπυχωτής οφείλει να χρησιμοποιήσει ασκήσεις οι οποίες θα οδηγήσουν στην άρση των δυσκολιών και των αναστολών. Αισθητηριακά παιχνίδια με το σώμα ή τη φωνή σύντομης διάρκειας που να ενεργοποιούν τη φαντασία και την διάθεση για επικοινωνία. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί στέκεται μπροστά με κλειστά τα μάτια και προσπαθεί να μαντέψει ποιος ή ποια του μιλάει από πίσω με αλλαγμένη φωνή. Δημιουργείται γρήγορα ευχάριστη ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία τα παιδιά χαλαρώνουν και παράλληλα ενεργοποιούνται. Επίσης, δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις, όλα τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν με τον τρόπο τους καθώς ακόμα και η παραφωνία και το λάθος είναι αρεστά και αποδεκτά από τους υπόλοιπους. Σε αυτό το στάδιο γίνονται και τα παιχνίδια γνωριμίας σε περίπτωση που δεν γνωρίζονται όλοι στην ομάδα.

Ακολουθεί το στάδιο της αναπαραγωγής, εκεί όπου συμβαίνουν οι μεταμορφώσεις. Αφού έχει επιτευχθεί το κατάλληλο κλίμα τα παιδιά καλούνται να αναπαραγάγουν κάποιο ερέθισμα που τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Εδώ τα παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν, να δημιουργήσουν ρόλους ή να εμπλουτίσουν μια ιστορία ανάλογα με την ηλικία τους. Σε αυτό το στάδιο ο εμπυχωτής αποσύρεται από το κέντρο και αφήνει την πρωτοβουλία στα παιδιά, τα οποία δουλεύουν σε ομάδες. Παρόλα αυτά υπάρχει περίπτωση να κριθεί πιο απαραίτητη η παρέμβαση του προκειμένου να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας και των όρων του παιχνιδιού από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή ΔΑΦ.

Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της θεατρικής δράσης. Όταν για παράδειγμα έρχεται η στιγμή που οι ομάδες καλούνται να εκτελέσουν μπροστά στους συμμαθητές τους ό,τι έχουν συνθέσει προηγουμένως με βασικά εργαλεία έκφρασης το σώμα, την κίνηση, τον λόγο και την εικόνα. Και σε αυτό το στάδιο η παρουσία του εμπυχωτή είναι πιο έντονη από ότι συνήθως διότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιήσουν το φανταστικό στοιχείο έναντι του πραγματικού και αυτό να δημιουργήσει σύγχυση στους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να παρέμβει και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του παιχνιδιού με βάση τις ανάγκες της κάθε ομάδας.

Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης και της επεξεργασίας όσων προηγήθηκαν. Είναι απαραίτητα τα μάθημα να κλείσει με αυτό το στάδιο για να μπορέσουν τα παιδιά να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους εφόσον υπάρχουν αλλά και για να σημειώσει ο εμπυχωτής τα στοιχεία που λειτούργησαν ή που απέτυχαν για την συγκεκριμένη ομάδα.

Κεφάλαιο 3. Θεατρική Αγωγή ως μέρος της Συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξεταστούν τα οφέλη της Θ.Α ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Στα προηγούμενα κεφάλαια έχουν εξεταστεί οι κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα των δυο αυτών διαταραχών ξεχωριστά. Έχουν επίσης παρουσιαστεί η έννοια και οι τεχνικές της Θ.Α με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Σε αυτό το μέρος θα γίνει απόπειρα να παρουσιαστούν τα στοιχεία της Θ.Α που συντάσσονται με το πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία και εδώ ακολουθεί τις σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στη Ελλάδα και το εξωτερικό.

3.1. Οφέλη για τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Διάθεση για Παιχνίδι

Η απομόνωση και το κλείσιμο, δυο από τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου μπορούν να βοηθηθούν από τη Θ.Α μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Τα παιδιά με ΔΑΦ αποφεύγουν το ομαδικό παιχνίδι κυρίως γιατί νιώθουν ότι αποτυγχάνουν καθώς δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κανόνες. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος υπάρχει απλώς ο διαφορετικός τρόπος έκφρασης. Στοιχείο που μπορεί να τα απελευθερώσει και τους δημιουργήσει τη διάθεση να παίξουν, να αλληλεπιδράσουν και παράλληλα να μάθουν. Βλέποντας και τα άλλα παιδιά να παίζουν και να χαίρονται παρακινούνται και αυτά στο να σηκωθούν και να συμμετέχουν σε αυτή την ευχάριστη διαδικασία. Για αυτό το λόγο για τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό το σύνδρομο είναι πολύ σημαντικό το πρώτο στάδιο του

θεατρικού παιχνιδιού, αυτό της απελευθέρωσης και της εξοικείωσης. Εκεί μπορούν να χρησιμοποιηθούν όποιες από τις παραπάνω τεχνικές κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε φορά αρκεί να είναι ξεκάθαροι και ευέλικτοι οι κανόνες και όσο γίνεται πιο απλή η ιδέα του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, επειδή στον αυτισμό υπάρχει έλλειμμα στην κοινωνική φαντασία καλό θα ήταν να αποφεύγονται πολύ φανταστικές καταστάσεις ή τουλάχιστον να δίνονται επιπλέον εξηγήσεις για τους στόχους του παιχνιδιού.

Κοινωνικές Δεξιότητες και Ενσυναίσθηση

Στον αυτισμό και ιδιαίτερα στο Asperger απουσιάζει η ενσυναίσθηση και δυσκολεύονται στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Το θεατρικό παιχνίδι τους καλεί να παίξουν ρόλους, να κατανοήσουν έννοιες και να τις συνδέσουν με την κοινωνική πραγματικότητα. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους διδάσκει κοινωνικές δεξιότητες με ευχάριστο τρόπο χωρίς να θίγεται το πρόβλημα ή η διαφορετικότητα τους. Συμμετέχουν με το δικό τους τρόπο και γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της ομάδας. Εμπεδώνουν έτσι με βιωματικό τρόπο την έννοια της συνεργασίας και μαθαίνουν να τηρούν κανόνες και να ακολουθούν οδηγίες. Μέσω της πάντομιμας, κυρίως, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν μη λεκτικές συμπεριφορές, χειρονομίες και εξασκούνται στη βλεμματική επαφή. Αυτό συμβαίνει και τη στιγμή που συμμετέχουν τα ίδια προσπαθώντας να εκφραστούν με το σώμα τους αλλά και μέσω της παρατήρησης των άλλων.

Συναισθηματική Αποφόρτιση

Η σωματική έκφραση, το να υποδυθούν έναν ρόλο, το να παίξουν με το αγαπημένο τους παιχνίδι ή τη μάσκα συμβάλλει στην συναισθηματική εκτόνωση και αποφόρτιση. Μαθαίνουν τρόπους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται το άγχος τους. Πίσω από τη μάσκα ή τη δαχτυλόκουκλα αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια για να δοκιμάσουν καινούργια παιχνίδια και εκφράσεις.

Αυτογνωσία και Αυτοπεποίθηση

Κατά τη διάρκεια του μιμικού παιχνιδιού, της αναπαραγωγής ρόλων ή παντομίμας καλούνται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα όπως χαρά, θυμό, λύπη, αγωνία (Rhoades, O. 2014). Για παράδειγμα, όταν κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης του φεύγει το φανταστικό μπαλόνι που κρατάει πρέπει να αντιδράσει με το κατάλληλο συναίσθημα.

Κοινωνικές Σχέσεις και Ενσωμάτωση στην τάξη

Καταφέρνουν να εκτεθούν και να κερδίσουν την αποδοχή των άλλων ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας που αφηγείται ή μιμείται μια ιστορία. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους καθώς γίνονται ενεργό και λειτουργικό κομμάτι ενός παιχνιδιού.

Αναλαμβάνουν ρόλους που ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά τους και αναδεικνύονται τα προτερήματα και οι ιδιαίτερες ικανότητες τους. Μπορεί για παράδειγμα να ανακαλύψουν ότι το περπάτημα τους στις μύτες ταιριάζει στο να υποδυθούν αέριες παρουσίες όπως τον ρόλο του Πουκ από το μικρό απόσπασμα του έργου του Σαίξπηρ που βρίσκεται στο αναγνωστικό τους. Κατά συνέπεια, αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αποκτά υπόσταση ως ξεχωριστή αρετή στη συνείδηση των υπολοίπων παιδιών και γίνεται αποδεκτό στην καθημερινότητα τους.

Γλωσσική Ανάπτυξη

Εκτός από τη σωματική έκφραση αναπτύσσεται και η γλωσσική έκφραση. Το Θ.Π. προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με βιωματικό τρόπο (Lillard, A. 2001). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν στην πράξη συμβολισμούς και έννοιες που τους δυσκολεύουν στα υπόλοιπα γνωστικά μαθήματα όπως τη γλώσσα ή τα μαθηματικά.

3.2. Οφέλη για τους μαθητές με Δ.Ε.Π.-Υ

Σωματική και Λεκτική Πειθαρχία και Συγκέντρωση

Μαθαίνουν μέσα στο θεατρικό παιχνίδι να συγκεντρώνουν το βλέμμα τους πάνω στις κινήσεις του δικού τους σώματος τους αλλά και των άλλων (Αγγαρίδου, Ε. 2017). Το παιχνίδι με τους καθρέφτες, όπου το ένα παιδί αντιγράφει το άλλο στο ρυθμό της μουσικής ή η ακινησία που πρέπει να διατηρήσουν με το σώμα και το βλέμμα τους στο παιχνίδι με τα αγάλματα ενός φανταστικού μουσείου συνήθως αποτελούν μεγάλη πρόκληση. Το ευχάριστο όμως περιβάλλον που επικρατεί, η διάθεση όλης της ομάδας για παιχνίδι και ενίοτε η παρέμβαση του εμψυχωτή βοηθάνε στο να κάνει ο καθένας τη δική του προσπάθεια και να τα καταφέρει στο μέτρο που μπορεί. Η ικανοποίηση που λαμβάνει από τα κατορθώματα του σε αυτές τις δραστηριότητες είναι ωφέλιμη για την κατανόηση της αξίας που έχει η συγκέντρωση και ο συγχρονισμός με τον άλλο ή τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, ένας μαθητής με τυπική ανάπτυξη καλούμενος να αντιγράψει τις κινήσεις ενός παιδιού με υπερκινητικότητα μπαίνει για λίγο στο δικό του ρυθμό και έτσι έχει την ευκαιρία να τον κατανοήσει και να διασκεδάσει με αυτόν.

Έλεγχος Παρορμητικότητας

Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές σε δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό μιας ομάδας εκπαιδεύονται στο να περιμένουν τη σειρά τους και να μιλάνε ή να αντιδράνε στην κατάλληλη στιγμή. Όλες οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση και ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων και το κουκλοθέατρο. Εάν για παράδειγμα ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ έχει το ρόλο του γουρουνιού στο παραμύθι με τα τρία

γουρουνάκια είναι πολύ σημαντικό να περιμένει μέχρι το τέλος της δράσης για να παίξει και αυτό. Επίσης, σε παιχνίδια όπου ο μόνος λόγος που επιτρέπεται είναι ο μη εκφωνούμενος εκπαιδούνται στην εσωτερική επεξεργασία των σκέψεων και των ιδεών τους και την εξωτερίκευση τους μέσω σωματικής έκφρασης με σαφήνεια ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους.

Ροή Δράσεων και Σκέψεων

Σε δραστηριότητες με βάση την αφήγηση και τη δημιουργία ιστορίας ή την δραματοποίηση επιτυγχάνεται η σωστή ροή και αλληλουχία των δράσεων και των λέξεων.

Μια από τις δραστηριότητες της αφήγησης ονομάζεται Αφηγητής - Μαριονέτες όπου ένας μαθητής αφηγείται μια ιστορία και οι υπόλοιποι της ομάδας πρέπει να την εκτελούν παράλληλα με κάθε λεπτομέρεια σαν να ήταν μαριονέτες και να επαναλαμβάνουν τα λόγια του αφηγητή εκεί που χρειάζεται να υπάρξει λόγος. Σε αυτή την άσκηση και οι δυο πλευρές εξασκούνται σε θέματα ροής και σωστής σύνταξης καθώς και ο αφηγητής πρέπει να διαμορφώνει τις προτάσεις του και να επιλέγει λέξεις με ακρίβεια προκειμένου να βοηθήσει την μαριονέτα να είναι πειστική. Για παράδειγμα, το ένα παιδί αφηγείται “και τότε σήκωσε το δεξί του χέρι προς τον ουρανό και δείχνοντας με το δάχτυλα του το σήμα της νίκης είπε..” και το άλλο ακολουθεί ακριβώς αυτή τη σειρά. Ακόμη και αν ένα παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ δεν έχει φτάσει στο επίπεδο να αφηγηθεί μια ιστορία με λογική αλληλουχία εξασκείται σε αυτό ακολουθώντας την αφήγηση του συμμαθητή του.

Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Ανάπτυξη Φιλικών Σχέσεων

Οι μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτή την διαταραχή οφείλονται κυρίως στην έλλειψη ενδιαφέροντος, την αδυναμία συγκέντρωσης και την απογοήτευση που εισπράττουν λόγω αυτής της αποτυχίας τους. Με το θεατρικό παιχνίδι εκτονώνεται η τάση που έχουν για κίνηση και επεξεργασία του περιβάλλοντος με θετικά αποτελέσματα και επιβράβευση στο τέλος καθώς ικανοποιείται η βασική τους ανάγκη με παραγωγικό τρόπο. Κατά συνέπεια, ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμησή τους και η διάθεση τους για συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης τους γενικότερα. Ως ενεργά μέλη της ομάδας απολαμβάνουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους και προσπαθούν για τη διατήρησή τους. Τη διατήρηση, δηλαδή, της καλής σχέσης με τους άλλους και με αυτό τον τρόπο εξερευνούν τις ποιότητες που δημιουργούν σχέσεις φιλίας. Μέσα στο παιχνίδι μοιράζονται πράγματα, λέξεις, συναισθήματα, κάνουν υποχωρήσεις και ανασύρουν τις δυναμικές τους για το καλό της ομάδας και την επίτευξη των στόχων του παιχνιδιού.

Επιπρόσθετα, το ενοχλητικό για τους άλλους χαρακτηριστικό της Δ.Ε.Π.-Υ. που συνήθως απομακρύνει τους άλλους, το στοιχείο της παρορμητικότητας εδώ μπορεί να

αναδειχθεί σε πολύτιμο εργαλείο για την ομάδα. Η ανεξάντλητη φαντασία και πηγή ιδεών είναι χρήσιμα για τις περισσότερες ασκήσεις της θεατρικής αγωγής, όπως, για τον αυτοσχεδιασμό, την δημιουργία ιστοριών, την εκμετάλλευση του τυχαίου, το γκροτέσκο. Η ενεργοποίηση της φαντασίας δεν είναι κάτι αυτονόητο για τα παιδιά.(Αλκίσις, ..), απαιτείται συνήθως προεργασία και εξαιρετική εγρήγορση από την πλευρά κυρίως του εμπυχωτή, που πρέπει να έχει εναλλακτικές ιδέες και να έχει ετοιμάσει εκπαιδευτικό σενάριο με πολλές διακλαδώσεις. Σε αυτή τη φάση τη δημιουργίας ο μαθητής με παρορμητικότητα αποδεικνύεται βοηθός του εμπυχωτή - εκπαιδευτικού και συχνά μπορεί να πάρει και τυπικά αυτό το ρόλο μέσα στην τάξη. Η εμπλοκή βέβαια του μαθητή με αυτό τον τρόπο στην διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ενέχει τον κίνδυνο να βρεθεί ο μαθητής εκτός ορίων. Για αυτό και είναι απαραίτητο από τη μεριά του εμπυχωτή να υπενθυμίζει συνεχώς τα όρια και τους στόχους των δράσεων.

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα και Περιορισμοί

Η μελέτη αυτή ξεκίνησε με τον εξής προβληματισμό· Κατα πόσο το μάθημα της θεατρικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠ-Υ και Δ.Α.Φ υψηλής λειτουργικότητας στις τάξεις του γενικού τύπου δημοτικού σχολείου με τρόπο που να είναι ωφέλιμος για όλους. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης είναι θετικά ως προς το ερώτημα καθώς εξετάστηκαν μέσω τις βιβλιογραφίας αντίστοιχες έρευνες και μελέτες περιπτώσεων που κατέληγαν στις ίδιες παραδοχές. Εν συντομία, το μάθημα της θεατρικής αγωγής όπως διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί μια ευκαιρία στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος να εντρυφήσουν με βιωματικό τρόπο στις κοινωνικές δεξιότητες, να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής μπορεί με τη σειρά του να αποτελέσει πολύτιμη πηγή πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τις ιδιαίτερες δεξιότητες αυτών των παιδιών. Η υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα ωφελείται από τις χρήσιμες παρατηρήσεις και έχει την ευκαιρία να γίνει μέρος όλων αυτών των βιωματικών παρεμβάσεων.

Σε σχέση με την συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας δεν έγινε καθόλου λόγος για την συνδιδασκαλία με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Παρότι και αυτό αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η παρουσίαση του δεν αποτελεί μέρος των στόχων της παρούσας μελέτης. Επίσης, πέρα από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται πιο κάτω έγινε χρήση ενός αναστοχαστικού εργαλείου, συγκεκριμένα του ημερολογίου της συγγραφέας του παρόντος πονήματος. Κυρίως, χρησιμοποιήθηκε για τα

παραδείγματα που αναγράφονται σε κάθε περίπτωση. Πρόκειται για ένα εργαλείο που δεν έχει μπει στις αναφορές καθώς δεν αποτελεί επίσημο έγγραφο ή έρευνα που να βασίζεται σε αναγνωρισμένα ερωτηματολόγια. Βασίζεται, παρόλα αυτά, στους οδηγούς του εκπαιδευτικού για το θέατρο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται στις αναφορές. Η εργασία αυτή κλείνει με την ελπίδα να έχει μεταδώσει το μήνυμα πως η συμπερίληψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντά έναν ισχυρό σύμμαχο στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής καθώς και σε όλα τα μαθήματα της Τέχνης ή αλλιώς Αισθητικής Αγωγής.

Αναφορές

- Anastopoulos, A.D. & Barkley, R.A. (1988). *Biological factors in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The Behavior Therapist, 11*, p.47-53.
- Ami Klin, Fred R. Volkmar, Sara S. Sparrow, (2000). *Asperger Syndrome*, Νέα Υόρκη, The Guilford Press.
- Asperger, H., & Frith, U. T. (1991). 'Autistic psychopathy'in childhood.
- Barkley, R. A. (2006b). *Comorbid disorders, social and family adjustment, and subtyping. In R. A. Barkley (Ed.), Attentiondeficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (pp. 184-218). New York, NY: Guilford.*
- Bell, Carl C. (1994). *DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. JAMA: The Journal of the American Medical Association, 272(10)*, 828–. doi:10.1001/jama.1994.03520100096046 .
- Chang, W., & Liu, W. (2006). *A study of the application of the drama therapy on ADHD students 'social abilities at the resource class of the elementary school. The International Journal of Arts Education, 4(2)*, 36-64.
- Cumine V, Dunlop J, Stevenson G, (2009) *Asperger syndrome: A practical guide for teachers* Routledge, Taylor & Fancis group, London and New York p.5 -8.
- Douglas, V. I. (1972). *Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 4(4)*, 259.
- DuPaul, George J.; Gormley, Matthew J.; Laracy, Seth D. (2014). *School-Based Interventions for Elementary School Students with ADHD. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23(4)*, doi:10.1016/j.chc.2014.05.003 p.687-689.
- Gail Tripp; Jeffery R. Wickens (2009). *Neurobiology of ADHD.* doi:10.1016/j.neuropharm.2009.07.026 p.579 -580.
- Faridi, F., & Khosrowabadi, R. (2017). *Behavioral, Cognitive and Neural Markers of Asperger Syndrome. Basic and Clinical Neuroscience Journal, 8(5)*, 349–360. doi:10.18869/nirp.bcn.8.5.349
- Fourneret, P.; Poissant, H. (2016). *Troubles d'apprentissage dans le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité : quelle est la nature du lien ?.[Learning disorders in ADHD: How are they related?]. Archives de Pédiatrie, ()*, S0929693X16304213–. doi:10.1016/j.arcped.2016.09.006 .
- Frank, Y. (1993). *Visual Event Related Potentials after Methylphenidate and Sodium Val*

- proate in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Clinical EEG and Neuroscience, 24(1), 19–24. doi:10.1177/155005949302400106*
- Godfrey, E., & Haythorne, D. (2013). *Benefits of dramatherapy for Autism Spectrum Disorder: a qualitative analysis of feedback from parents and teachers of clients attending Roundabout dramatherapy sessions in schools. Dramatherapy, 35(1), 20-28.*
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being.* Brussels: Toy Industries of Europe.
- Greene, R. W.; Beszterczey, S. K.; Katzenstein, T.; Park, K.; Goring, J. (2002). *Are Students with ADHD More Stressful to Teach?: Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(2), doi:10.1177/1063426602010002020, p.79.*
- Hyndman, B. P., Benson, A. C., Ullah, S., Finch, C. F., & Telford, A. (2014). *Children's enjoyment of play during school lunchtime breaks: an examination of intraday and interday reliability. Journal of Physical Activity and Health, 11(1), 109-117.*
- Jindal-Snape, D.; Vettriano, E. (2007) *Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research, International Journal of Special Education, v22 n1 p107-117*
- Kempe, A. (2011) *Drama and the education of young people with special needs, in Key Concepts in Theatre/Drama Education* Ed. Schonmann, S, Sense Publishers, Rotterdam 165 – 169.
- Lenormand, Marie (2018). Winnicott's theory of playing: a reconsideration. *The International Journal of Psychoanalysis, 99(1), p.88. doi:10.1080/00207578.2017.1399068*
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review, 21(4), 495-531.*
- Lock, R. H., & Bullard, H. R. (2004). Ensure the Successful Inclusion of a Child with Asperger Syndrome in the General Education Classroom. *Intervention in School and Clinic, 39(3), 176–180. doi:10.1177/10534512040390030801*
- Lord, Catherine; Elsabbagh, Mayada; Baird, Gillian; Veenstra-Vanderweele, Jeremy (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet, (), S0140673618311292–. doi:10.1016/S0140-6736(18)31129-2 p.2*
- Mari-Bauset, S.; Zazpe, I.; Mari-Sanchis, A.; Llopis-Gonzalez, A.; Morales-Suarez-Varela, M. (2014). Food Selectivity in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review.

- Journal of Child Neurology, 29(11), 1554–1561. doi:10.1177/0883073813498821
- Mattison, R. E.; Mayes, S. D. (2012). *Relationships Between Learning Disability, Executive Function, and Psychopathology in Children With ADHD*. *Journal of Attention Disorders*, 16(2), 138–146. doi:10.1177/1087054710380188 p.2-3.
- Mayes, Susan Dickerson; Calhoun, Susan L. (2007). *Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder*. *Child Neuropsychology*, 13(6), doi:10.1080/09297040601112773 p.470
- Mirkovic, B., & Gérardin, P. (2019). *Asperger's syndrome: What to consider?* L'Encéphale. doi:10.1016/j.encep.2018.11.005.
- Rhoades, O. (2014). *Acting on the autism spectrum using drama to promote social skills for children with autism*. PhD diss, Eastern Michigan University.
- Oberg, R. (2012). *Social skills, emotional growth and drama therapy: inspiring connection on the autism spectrum*, by Lee R. Chasen. *Dramatherapy*, 34(2), 104–105. doi:10.1080/02630672.2012.7041.
- O'Toole, J. (2009). *Drama as pedagogy*. In *Drama and Curriculum* Springer, Dordrecht. (pp. 97-116).
- Pauls, D.L. (1991). *Genetic Factors in the Expression of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 1(5), p. 355. doi:10.1089/cap.1991.1.353 .
- Polanczyk, Guilherme; de Lima, Maurício Silva; Horta, Bernardo Lessa; Biederman, Joseph; Rohde, Luis Augusto (2007). *The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Meta-regression Analysis*. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), doi:10.1176/ajp.2007.164.6.942 p.942
- Reddy, K.S. (2005). *Cytogenetic abnormalities and fragile-x syndrome in Autism Spectrum Disorder*. *BMC Med Genet* 6, 3. <https://doi.org/10.1186/1471-2350-6-3>.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). *Epidemiology of Adhd in School-Age Children*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 541–555. doi:10.1016/s1056-4993(18)30106-8 .
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). *Epidemiology of Adhd in School-Age Children*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 541–555. doi:10.1016/s1056-4993(18)30106-8
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). *International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26(1),

- doi:10.1080/0305764960260101. p. 7-8.
- Skounti, M., Giannoukas, S., Dimitriou, E., Nikolopoulou, S., Linardakis, E., & Philalithis, A. (2010). *Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in schoolchildren in Athens, Greece. Association of ADHD subtypes with social and academic impairment. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2(3)*, 127–132.
doi:10.1007/s12402-010-0029-8
- Stephen P. Safran, (2001). *Asperger Syndrome: The Emerging Challenge to Special Education*. Council for Exceptional Children, 67(2) σελ. 151-160
doi.org/10.1177/001440290106700201.
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Streiner, D. L., Wilson, F., Archer, L., & Rysse, C. (2000). Two-Year Outcome of Preschool Children With Autism or Asperger's Syndrome. *American Journal of Psychiatry, 157(12)*, 1980–1987.
doi:10.1176/appi.ajp.157.12.1980.
- Wu, J., Chen, K., Ma, Y., & Vomočilová, J. (2020). *Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques*. *Children and Youth Services Review, 109*, 104689.
- Willcutt, Erik G. (2012). *The Prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review*. *Neurotherapeutics, 9(3)*, 490–499.
doi:10.1007/s13311-012-0135-8
- Αγγαρίδου, Ε. (2017). Πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία και ΔΕΠ-Υ.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Δαλιανά, Ν. (2017). *Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(1), σελ.146
- Δρίτσα, Μ. Κ. (2017). *Νευροψυχολογία και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Bachelor's thesis)*.
- Θεολόγη, Β.(2019) *Θεατρική Αγωγή και Ειδική Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή Εργασία)*, Ανακλήθηκε από<http://hdl.handle.net/11610/20256>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*.
[Http://repository.edulll.gr](http://repository.edulll.gr)
- Κουλουμπή-Πάλμου, Β. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας)*.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και*

θεατρολογική προσέγγιση) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες.*

Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών).

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 62-76.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1: <https://www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/therapeutic-play>